SEÑOR PRESIDENTE.- Habiendo número, está abierta la sesión.

(Es la hora 16 y 16 minutos)

Dese cuenta de los asuntos entrados.

(Se da de los siguientes:)

"Nota del Ministerio de Educación y Cultura a la que adjunta el informe elaborado por el Consejo de Educación Secundaria, referida a las actuaciones vinculadas con la realización del concurso para cargos de Secretarios Liceales Grado 10.

Correo electrónico enviado por la Senadora argentina Blanca Osuna informando sobre la realización de un encuentro de Senadores de Comisiones de Educación de América Latina y el Caribe, con fecha tentativa 30 de agosto de 2010.

Proyecto de ley con exposición de motivos presentado por el señor Senador Eber Da Rosa, por el cual se designa 'Alfredo Zitarrosa' la Escuela de Música Nº 78 de Fray Bentos, departamento de Río Negro, dependiente del Consejo de Educación Primaria, Administración Nacional de Educación Pública.

Proyecto de ley remitido por la Cámara de Representantes, por el que se designa 'Golda Meier' el Jardín de Infantes Nº 222 del departamento de Montevideo, dependiente del Consejo de Educación Inicial y Primaria, Administración Nacional de Educación Pública.

Nota de la Cámara de Representantes a la que adjunta copia de la versión taquigráfica de las palabras pronunciadas por el señor Representante Juan Manuel Garino Gruss, referidas a la situación de algunos hogares del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, donde se encuentran internados menores privados de libertad.

Egresados del Instituto Universitario de Punta del Este sede Rivera solicitan audiencia a fin de plantear su inquietud por el no registro de sus títulos en el Ministerio de Educación y Cultura".

Corresponde recibir al señor Renato Opertti, quien está esperando para entrar.

(Ingresa a Sala el señor Renato Opertti)

La Comisión de Educación y Cultura del Senado tiene mucho gusto en recibir al señor Renato Opertti a efectos de presentar el diploma regional en diseño y desarrollo curricular con la finalidad de promover la formación de desarrollo de capacidades en el campo curricular como forma de contribuir al logro de una educación equitativa de calidad.

SEÑOR OPERTTI.- Señor Presidente y distinguidos integrantes de la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Senadores: quiero agradecer esta posibilidad de ser recibido, así como el apoyo brindado por la secretaría a efectos de facilitar esta intervención.

Básicamente, queremos compartir con ustedes esta iniciativa que la UNESCO está poniendo en marcha. La Oficina Internacional de Educación de este organismo, con sede en Ginebra, es la que se especializa en los temas curriculares a escala mundial en las diferentes regiones del mundo. En

este contexto, por primera vez se pone en marcha a nivel de la UNESCO un diploma en diseño y desarrollo curricular.

Antes que nada, quiero detenerme un par de minutos a explicar por qué el tema curricular es tan importante. De alguna manera, si se analizan a escala global los procesos de reforma educativa en el mundo, en cualquier lugar -ya sea en Europa, Asia, África o América Latina- es claro que los más exitosos son aquellos que se basan en buenas propuestas curriculares. Cuando uno habla de propuestas curriculares no se refiere solamente al currículum que se puede definir a nivel de un Ministerio de Educación o de una Administración nacional, que prescribe, sino a cómo se desarrolla a nivel de la escuela, del centro educativo, del aula. El currículum no es solamente lo que uno dice que va a hacer, sino lo que se genera como proceso de calidad educativa a nivel de los centros educativos. Está claro que hoy en día el currículum tiene una dimensión clave en la puesta en marcha de los procesos de reforma educativa. Podemos tomar la experiencia de países que han sido relativamente exitosos, como es el caso de Finlandia y otros países nórdicos. Una de las razones fundamentales que está detrás de su éxito relativo -siempre hay un éxito relativo y subjetivo- es que hay un marco curricular que permite desarrollar la educación a nivel del centro educativo con orientaciones claras y precisas, y con un marco de garantías. Con esto quiero decir que actualmente un buen currículum es el que combina una dimensión global, una nacional y una local. En la UNESCO hablamos del currículum como concepto glocal. Un currículum no es una respuesta local ni nacional, y tampoco son respuestas la globalización o la mundialización. Un buen currículum en una escuela tiene que integrar sabiamente las dimensiones globales, que son naturales, y un ejemplo claro es la formación ciudadana, pero también hay dimensiones nacionales y locales. Entonces, hoy por hoy, un currículum tiene que habilitar una orientación universalista que sea común a todos y con la capacidad necesaria para que los centros puedan desarrollarla flexible y creativamente en un marco de reglas claras. Observemos lo que ha pasado en los últimos 20 años en América Latina con la educación: cuando uno descentralizó la educación y no tuvo criterios universales, esta se convirtió en un factor de inequidad. Eso es lo que ha sucedido en países como Chile. Cuando uno descentraliza sin un Estado garante universalista detrás que establezca criterios y orientaciones universales, la descentralización curricular institucional, más que un factor de equidad, puede conformarse en un factor de inequidad, que después, naturalmente, se refleja en los aprendizajes y en sus resultados. Entonces, de alguna manera, la reflexión del concepto curricular en el mundo tiene mucho que ver con cómo uno logra trabajar las dimensiones globales, locales y nacionales en una propuesta curricular común.

El centro educativo no solo desarrolla un currículum, sino que lo hace en un marco de reglas y criterios universales para todos por igual. Inclusive, en varios países hoy ya no se habla más de un currículum para educación primaria, media o para la formación docente, sino de uno solo que se desarrolle en diferentes niveles. Hay un marco curricular común a nivel inicial, primario, medio y de formación docente, y después se describen las especificidades de cada subsistema, pero se tiende a hablar cada vez menos de la lógica de los subsistemas, de la lógica de la educación por niveles tradicionales. En varios países de África trabajamos en un programa sobre extensión de la educación básica, y no en un concepto de educación primaria y media. Trabajamos el concepto de una educación básica durante diez o doce años, donde la separación de la educación primaria y media en el nivel básico no tiene mayor sentido. Los señores Senadores lo saben mejor que nadie porque lo pueden comprobar en el Uruguay, ya que el cuello de botella fundamental es la transición entre la educación primaria y la media; ahí es donde perdemos buena parte de los estudiantes. Más que tratarse de un abandono, en realidad los expulsamos por la incapacidad institucional y pedagógica para responder a la diversidad.

Buena parte de los países que han transitado por estos modelos llamados “de educación comprensiva”, han convergido en la educación primara y media, en un modelo educativo básico, donde ya no se habla más de niveles primarios y medios, sino de una educación básica que comprende parte del nivel inicial, lo que tradicionalmente es nuestra educación primaria y parte de la educación media básica. Hay muchos países, como, por ejemplo, Escocia, que está trabajando en lo que llaman un currículum de excelencia; ya no se habla de un currículum primario o medio, sino de uno de tres a dieciocho años, y se establecen criterios generales de orientaciones en formación, en evaluación y en desarrollo de competencias que son comunes desde el nivel inicial hasta la finalización de la educación media.

Entonces, ¿qué pasa con eso? Que el estudiante no es rehén, muchas veces, de los abruptos cambios de sistemas de evaluación que hay entre los niveles primario y medio e, inclusive, entre los propios profesores de educación media, como sabemos muchos de nosotros.

La tendencia está bastante generalizada en el mundo, y no solamente en Europa, porque también estoy hablando de África y Asia; por ejemplo, China está desarrollando un modelo de educación básica. En abril de este año estuve recorriendo escuelas y estudiando el modelo chino y puedo decir que este país ha definido un modelo de educación que abarca desde el nivel primario al medio básico. Su objetivo es incluir la educación inicial en ese modelo y como meta política se propone llegar a universalizar esa educación inicial, en cuatro o cinco años, en toda China. Además, ese país actualmente tiene un 90% de cobertura de educación media básica y, en cuanto a tasas de finalización, se sitúa muy por encima a nivel de ciclo básico.

¿Qué ha hecho China? Ha definido un modelo curricular que dura diez años, basándose en la tendencia progresiva en el mundo a sustituir la enseñanza tradicional de las disciplinas. No se trata de un problema de áreas de asignaturas como tuvimos en el Uruguay en los años noventa, sino de pasar de contenidos tradicionales de disciplinas a enfoques de competencias de vida, donde la asignatura tiene relevancia en la medida en que responde a las situaciones que una persona debe enfrentar en la realidad. Entonces, crecientemente en el mundo el currículum se estructura en base a competencias. No estamos hablando de las competencias tradicionales según las tasas del mercado laboral, sino competencias para la formación ciudadana, para la vida individual y colectiva, tanto en la esfera política como en el plano social, económico y cultural.

¿Cuál es el énfasis de la reforma educativa de China? Es cambiar la relación no docente, porque se sabe que si uno modifica esa relación, también modifica el acto educativo. China está tratando de pasar de un modelo que rinde un enorme culto al poder del docente -esto tiene que ver con la tradición milenaria de ese país- a otro más democrático de relacionamiento entre docentes y alumnos, y esto se está haciendo a nivel de la educación básica.

Con todo esto quiero hacer hincapié en la importancia del currículum en las reformas. El currículum no es aquello que prescribe el Ministerio de Educación y Cultura -o una administración de educación- sino algo que se genera como un proceso educativo. En el mundo es clara la tendencia a pensar que un marco curricular común en todos los niveles educativos es una tarea enorme, pero necesaria. Es decir que cuando uno habla de un sistema de evaluación no puede hablar de un modelo para enseñanza primaria distinto al de enseñanza media porque, de alguna manera, quien paga por todo esto es el estudiante con su deserción; en lo que me es personal, pienso que más que deserción debemos reconocer que muchas veces los expulsamos del sistema educativo y que la palabra “deserción” es demasiado benévola con respecto a mi manera de interpretar este fenómeno.

¿Por qué esta reflexión sobre el currículum? Hay cuatro o cinco elementos relativos a este punto que quisiera compartir con los señores Senadores. El primero de ellos es que desde la UNESCO estamos analizando este tema; por supuesto quiero agradecer sentidamente esta posibilidad que se me ha ofrecido e informo que he adjuntado un proyecto de diálogo político en el Parlamento sobre la educación, que es una herramienta muy importante para que se pueda dialogar a nivel político y sobre políticas, que son las dos acepciones de la palabra. Es importante que el Parlamento pueda discutir estos temas teniendo en cuenta las evidencias que existen en el mundo, que no buscan movilizar ni imitar nada -nadie está pensando en imitar ningún modelo- sino entender qué está pasando en otros lados que pueda ayudarnos a repensar el sistema educativo.

Hay un primer elemento que quisiera remarcar con énfasis, y es que cada vez resulta más claro que cambiar el sistema educativo por partes no funciona; si uno cambia o ajusta una parte, pero no las demás, el sistema tiende a no funcionar. Si uno analiza las reformas educativas comparadas, advierte que cada vez más el énfasis se hace en la mirada holística y sistémica al cambio educativo. Cuando uno modifica el sistema educativo, debe hacerlo en su globalidad, entendiendo por tal no sólo la educación formal, sino también la no formal, la informal, los diferentes niveles y sub niveles educativos, etcétera. Creo que un primer punto a discutir es esa relación de mirada holística al sistema educativo.

Hay un segundo aspecto que me gustaría mencionar, que tiene que ver con que esa mirada holística del sistema educativo lleva a reconsiderarlo. Tengo la impresión de que muchas veces discutimos instrumentos, pero no objetivos educativos; podemos estar de acuerdo, por ejemplo, en que hay que extender determinada cobertura a un modelo de escuela, pero no tenemos en cuenta la finalidad de todo esto, los contenidos educativos.

Entonces, la discusión sobre los fines y los objetivos educativos es mucho más fuerte hoy día que antes, porque cuando se habla de este tema, se está discutiendo qué formación ciudadana se quiere impulsar a través de la educación o qué educación para el desarrollo sustentable, por ejemplo. Este es un tema que es central en la vida planetaria y de nuestra nación. De manera que es necesario repensar el sistema educativo, y no solamente los fines y objetivos, sino también las ofertas educativas, el modelo de centro educativo y el modelo de docente.

El tercer elemento que quisiera mencionar es que uno de los cuellos de botella fundamentales que enfrentan los países hoy día para abordar estos temas es atender la diversidad. Es un hecho que cada vez se habla más de la idea de inclusión como el concepto central de los sistemas educativos; los sistemas que incluyen son sistemas que democratizan oportunidades de aprendizaje. Y para incluir hay que entender y respetar las diversidades, que no son solamente sociales, culturales y étnicas, sino también individuales. Estamos hablando de las maneras en que cada niño aprende, usa la memoria, se relaciona con el otro y con el docente. Después de haber trabajado en Uruguay y haber tenido la experiencia de haber trabajado también fuera del país, puedo decir que buena parte de la deserción de la educación media tiene que ver con que no sabemos comprender la diversidad de los alumnos que tenemos instalados dentro de las aulas. Y la diversidad no solamente tiene que ver con el contexto socioeconómico. La explicación tradicional fue culpar al contexto socioeconómico de los malos resultados de aprendizaje de los alumnos o de la deserción, el abandono, la sobrepermanencia o la repetición. El contexto explica una parte, pero no explica todo. Buena parte de la explicación de los resultados educativos -de esto hay evidencia en el mundo- está en cómo el sistema educativo funciona: cómo está organizado, cómo funcionan sus niveles jerárquicos y de toma de decisiones, cómo funciona la relación entre el docente y los supervisores, entre el director y el centro y entre el centro y la comunidad. Y la diversidad no tiene que ver únicamente con el hecho de ser pobre o marginal, sino también con el hecho de que cada persona es una singularidad y tiene diferentes maneras de aprender, de vincularse al acto de aprendizaje.

Entonces, creo que hay un tema central en esta discusión que tiene que ver con el hecho de que nuestros sistemas educativos no están preparados, ni en sus mentalidades ni en sus rutinas de funcionamiento, para atender las diversidades. Y las diversidades no se atienden únicamente por expandir las ofertas educativas. Se puede construir más locales e invertir más en escuelas, en recursos de aprendizaje, pero los resultados pueden ser iguales por la razón simple de que no logramos ver al alumno en su diversidad cultural, social, étnica, individual, etcétera. Con esto quiero decir que hay dos formatos de hacer reformas, cambios o transformaciones educativas. El viejo formato es invertir en recursos para aprendizaje, infraestructura, equipamiento, en recursos para mejorar las condiciones de las escuelas y también en recursos curriculares: por ejemplo, dar más libros u otorgar materiales multimedia. Esas son condiciones, pero no generan un proceso educativo. La otra forma es establecer que lo que en realidad se necesita es generar procesos de calidad educativa que funcionen como tales. En este caso el tema no es el recurso en sí, sino cómo el docente es empoderado y potencializado para convertir ese recurso en un elemento de relevancia educativa. El viejo formato es pensar que los docentes implementan currículos; el formato alternativo es pensar que los docentes codesarrollan currículos. Pero los docentes codesarrollan currículos si están preparados para hacerlo y si tienen la mentalidad y la suficiente apertura intelectual y cultural para ello. La Directora de educación de currículum de Finlandia, que es la cabeza de la reforma curricular en ese país -me gustaría mucho que pudiera venir en algún momento para compartir algunas de estas apreciaciones con los señores Senadores- me decía que el tema del currículum es empoderar a los docentes para que tengan confianza en que son ellos los que lo desarrollan, pero con un sistema que los respalda. En Finlandia a ese sistema le llaman *intellectual accountability*, que en español podría traducirse como "rendición de cuentas inteligente". Esto quiere decir que a los centros educativos se los hace responsables por los resultados educativos, pero a su vez el tomador de decisiones se hace responsable de dar las condiciones para que los resultados sean operables. Es decir, no se trata solamente de pedir cosas a los docentes o al director de un centro de estudios, sino que también el sistema educativo debe proveer las condiciones para hacerlo.

Lo que quiero decir con esto es que la discusión curricular de hoy día se basa en si se va a trabajar sobre el viejo formato de la reforma o sobre el formato alternativo. El viejo formato es el de extender las escuelas de tiempo completo; todos estamos de acuerdo en eso. Pero el formato alternativo se pregunta qué tipo de escuela de tiempo completo queremos extender, sobre qué currículum, sobre qué relación alumno-docente, sobre qué tipo de conceptualización de formación ciudadana y sobre qué forma de evaluación lo queremos hacer. Me parece que hay un riesgo de caer en instrumentos sin pensar en las finalidades y los objetivos. El riesgo radica en decir que los acuerdos son sobre instrumentos y no se discuten los fines y los objetivos que están detrás. Desde la época de los noventa, las escuelas de tiempo completo están diagnosticadas como una estrategia formidable y funcionaron muy bien como modelo pedagógico y psicopedagógico, pero la cuestión radica en qué tipo de escuela de tiempo completo queremos para determinado tipo de alumno, en el contexto de una sociedad que está cambiando. La diversidad no es la misma que la de los noventa y, por lo tanto, la escuela de tiempo completo no puede tener el mismo modelo de hace 10 ó 15 años; la sociedad es cualitativamente distinta. Lo que quiero decir con esto es que, de alguna manera la atención a la diversidad pone en discusión las viejas categorías educativas sobre las que todos nosotros pensamos nuestra vida educativa. Entonces, uno se pone a pensar: ¿vale la pena seguir hablando solamente de educación primaria o debería hablarse de educación básica extendida, englobando educación primaria, media e inicial? Por su parte, ¿vale la pena seguir hablando de enfoques generales tradicionales como estructuradores de los grandes contenidos curriculares, o deberíamos pensar en modelos alternativos de organización curricular donde, por ejemplo, los enfoques por competencias tengan una cierta relevancia? ¿Vale la pena seguir pensando en una educación media que separa la educación técnica de la educación secundaria? Es claro que los países más equitativos en materia educativa son aquellos que han borrado la diferenciación entre la educación media básica y la educación técnica en el nivel básico. Esto es, los alumnos no concurren a un centro de educación técnica o de educación media secundaria, sino a un centro de educación básica donde tiene formación técnica y formación media tradicional. No se borran las disciplinas, pero éstas adquieren una significación distinta porque el alumno, al finalizar la educación obligatoria, tiene que manejar las competencias de la educación técnica y secundaria básica por igual. Los países que diferencian tempranamente son los menos equitativos, como es el caso de Alemania. ¿Por qué razones este país tiene uno de los sistemas más desiguales de Europa? Entre otras, porque al finalizar la educación primaria, los alumnos son segmentados y separados. Unos van a la educación "gimnasio", otros a la educación de formación dual, etcétera y, de alguna forma, ya se sabe que los que optan por la educación técnica son los alumnos de contextos sociales más desfavorables. Por su parte, los países más equitativos, como los nórdicos, borraron la diferenciación entre secundaria básica y técnica. En la educación media superior - que básicamente es la educación del grado 10 al 12- no hay educación secundaria separada de la educación técnica sino que el alumno hace lo que se denomina "la navegabilidad", que quiere decir que puede ir de un centro a otro porque, como dije, no hay ofertas técnicas y secundarias separadas. Cuando se separa hay una segmentación y eso contribuye más a la desigualdad que a la igualdad.

El viejo formato de las reformas educativas es seguir pensándolas por subsistemas. Por su parte, un formato alternativo es pensar las reformas en términos muchos más integrados e inclusivos, donde se integran las ofertas bajo conceptos comunes; de ahí la importancia de los marcos curriculares. Un pedagogo francocanadiense dijo hace poco que los currículum son a los sistemas educativos lo que las constituciones son a los países o sistemas democráticos. El currículum refleja el tipo social que queremos construir y actualmente debe ser un elemento que convoque, que integre a las ofertas educativas, y no que las segmente, desintegre, divorcie o separe. Me da la impresión de que en esa discusión es donde se juega buena parte de la posibilidad de inclusión, porque si se tiene un sistema inclusivo de esas características, se permite al alumno ir de un lado al otro. De esa manera, también tienen posibilidades de ensayo y error, de contrastar lo que les gusta, lo que los motiva, y ahí intervienen otra serie de elementos muy importantes como son las tutorías, es decir, lo que en el mundo actualmente se denomina personalización de la educación. Esto significa buscar el traje a la medida de cada uno e implica muchas horas de trabajo, de diálogo y mucha capacidad por parte del docente para entender al alumno en su especificidad y unicidad. Con respecto al tema de las tutorías, podemos mencionar, por ejemplo, a Francia, que está estableciendo un sistema muy intensivo, sobre todo en la educación media superior, donde la expectativa de los docentes es fundamental. En el Uruguay esto ya fue diagnosticado en el año 1990 por la ANEP, a través del programa que en aquel momento se llamó MESIFOD, cuando se hizo un censo de alumnos. Allí quedó en evidencia que cuando los docentes tenían buenas expectativas acerca del rendimiento de sus alumnos, ellos rendían más allá de su nivel socioeconómico. Esto es muy claro en el resto del mundo, ya que cuando los

docentes tienen buenas expectativas, todo el mundo tiene oportunidad de aprender y lo puede hacer por igual, los alumnos aprenden más, independientemente del contexto cultural en que se viva.

En definitiva, se trata de un tema de expectativas, de mentalidad, de cambios que no pasan por las viejas recetas de invertir más -no estoy haciendo ningún juicio de valor, ni me corresponde hacerlo, respecto de la discusión presupuestal-; el viejo formato de hacer reformas tiene más que ver con el hecho de pensar en inversiones que de pensar en procesos. Estos últimos requieren un cambio muy fuerte de restructuración de las ofertas educativas, de las maneras de enseñar y de las formas de aprender. En esta discusión hay un riesgo muy grande que se puede ver en Europa; vivo allí y puedo dar algunos ejemplos. Cuando PISA explicita sus resultados y a los países les va relativamente mal, se empieza a reclamar por una educación más exigente. En muchos casos eso significa volver a una educación más tradicional, concepto que no comparto como respuesta. Esa es la reacción de los padres que demandan al sistema educativo respuestas tradicionales porque dicen que el sistema y el docente han perdido autoridad. Por ejemplo, vivo en el cantón de Ginebra y sé que dentro de los cantones en Suiza a los alumnos les fue relativamente mal en las pruebas PISA. ¿Por qué razón? Entre otras porque Ginebra tiene una alta proporción de estudiantes de diverso origen sociocultural y eso se refleja en los resultados. Luego de haber hecho un plebiscito, los padres solicitaron volver al modelo tradicional de separación de la escuela técnica de la educación secundaria a nivel básico. ¿Por qué? Justamente, para separar a los mejores alumnos de los no tan buenos. Por lo tanto, los alumnos de contextos socioculturales más desfavorables o migrantes van a tener un tipo de educación separada de los otros.

Las respuestas al tema PISA también son de inequidad. Con esto quiero decir que la discusión de la política educativa hoy en día es muy fuerte en estos términos. Hay una muy fuerte presión, sobre todo en los países europeos, para volver a los modelos educativos más tradicionales para separar y no “perjudicar” -entre comillas- al alumno supuestamente mejor dotado o de condiciones culturales más favorables.

El polo opuesto sucede en los países nórdicos, donde es claro que la convergencia entre equidad y calidad se puede lograr. Por ejemplo, en Finlandia no existen supervisores, las escuelas autogestionan su supervisión, y tampoco van más horas de clase. ¿Eso tiene que ver con el estudio fuera de clase? No, porque promedialmente estudian una hora u hora y media por día. En realidad, tiene que ver con que en el centro educativo se trabaja en las horas en que está previsto hacerlo, o sea que las horas de instrucción son efectivamente horas de docencia y de trabajo.

Otra situación que se da en los distintos países -lo pude constatar al recorrer los centros de educación básica de Finlandia y dialogar con los alumnos- es la participación de los padres en los centros educativos. ¿Cómo lo hacen? En las casas circula mucho material de lectura, libros y periódicos; allí tienen tiempo para leer, recrearse y hacer deportes. No se trata de alumnos sobreexigidos; la sobreexigencia no es garantía de equidad ni calidad. Al contrario, muchas veces la sobreexigencia puede transformarse en un elemento distorsionador de los aprendizajes.

Volviendo a lo que mencionaba, quiero decir que la reflexión sobre el tema curricular emerge a partir de todo esto. ¿Por qué ponemos énfasis en este diploma que iniciamos el lunes en Uruguay y que está destinado a todo el mundo? En realidad, se trata de un diploma al que también se presentará gente de África y de toda América Latina; inclusive de los Países Árabes. Este diploma en Diseño y Desarrollo Curricular es una apuesta a una mirada a los currículum en esa perspectiva que estamos viendo. A tales efectos, en la UNESCO hemos desarrollado una caja de herramientas curriculares -si lo desean, puedo hacérselas llegar por mail- que contiene una parte conceptual, una parte de actividades de entrenamiento y cien estudios de casos de todo el mundo. Fue realizada en inglés y ahora traducida al español. Este diploma supone diez días de actividad presencial en Montevideo y treinta semanas de trabajo *on line*, es decir, de trabajo tutorial en línea. La idea que está detrás de este proyecto es transformar al Uruguay en un centro de formación curricular para la región. En concreto, la idea de la UNESCO es tener antenas regionales para formar en currículum. Y la primera experiencia se va a realizar en Uruguay. La Universidad Católica es cocoordinadora del proyecto; hemos hablado con la ANEP, por lo que está enterada de esta iniciativa. En concreto, nos comunicamos con el Consejero Florit, con representantes de diferentes órganos de la ANEP y con su Presidente. Asimismo, se entablaron conversaciones con el Director de Educación, Luis Garibaldi. Esperamos tener una buena receptividad la próxima semana pues se trata de una formación bastante única. No quiero decirlo con

tono petulante ni nada que se parezca, pero estamos ante una formación peculiar que busca desarrollar capacidades curriculares existentes en las personas. Están pensadas actividades de diferente clase: individuales, grupales, para estudiar casos curriculares, para plantearse un programa de reforma, cómo se actuaría y de qué modo se pondría en práctica. En efecto, se pretende discutir y construir colectivamente. El diploma se brindará en español, pero como asistirá gente de países africanos -nuestra idea es desarrollar el diploma en África el año que viene y por eso concurrirá gente del Instituto de Educación de Tanzania para que se forme aquí y luego podamos repetir el curso en ese continente- será traducido al inglés en forma simultánea.

En síntesis, se trata de una apuesta a la formación y al desarrollo de capacidades en esta perspectiva de currículum.

El otro punto, sobre el que les hice llegar una copia, se relaciona con un proyecto que tiene mucho que ver con esta discusión y que refiere a la posibilidad de armar un programa de diálogo político sobre educación con el Parlamento nacional -en algún momento manifestamos esta idea al Presidente de la Asamblea General, Contador Danilo Astori- para que en él se puedan discutir los temas de política educativa aportando evidencia. La idea del proyecto que les hicimos llegar es desarrollar dos talleres por año; uno de ellos en el primer semestre del año que viene, con las Comisiones de Educación y Cultura, para identificar tres prioridades fundamentales sobre las que el Parlamento quisiera trabajar en materia educativa. Me refiero a los tres temas centrales que el Poder Legislativo quisiera abordar, que son clave dentro del marco de la discusión presupuestal y de los documentos de acuerdo educativo que se han celebrado entre los partidos. En el segundo semestre del año se haría otro taller sobre un tema particular, aportando experiencia internacional y evidencia, trayendo un documento de base para discutir y colgando en la web materiales de información a los que se pueda acceder. En el 2012 se podrían hacer dos talleres sobre otros dos temas. O sea que estoy hablando de la realización de un taller en el año 2011 y dos en el 2012 para dialogar sobre estos temas. Cuando hablo de evidencia, me refiero a aportes, aunque aclaro que la intención es la de definir los puntos a tratar. Por ejemplo, si queremos discutir sobre el modelo de educación básica, tendremos que hacer un documento que establezca cuáles son los principales desafíos que presenta, cuál es la experiencia que existe en otros países, los pros y los contras, como así también traer un experto, como la Directora de Educación de Currículum de Finlandia. Esto muestra cuál es el tipo de gente en la que estamos pensando; se trata de personas que no ven el mundo desde afuera sino que lo ven desde la práctica. Es así que quería dejarles esta iniciativa para que ustedes la exploren. Podemos apoyarlos desde la UNESCO, pero desde el punto de vista técnico y no financiero. Por eso en la última parte del documento señalamos que si el Parlamento lo considera interesante, se podrían movilizar recursos del PNUD, del BID o de quien ustedes entiendan conveniente para financiar el proyecto. Básicamente, la idea es que a través de esta iniciativa y en función de los acuerdos alcanzados en materia de educación por los cuatro partidos políticos, el Parlamento sea un instrumento que aporte evidencia, elementos de discusión y una perspectiva comparada, todo lo cual permitirá realizar un seguimiento técnico. Sinceramente, considero que los acuerdos son muy importantes porque hay puntos sumamente interesantes. Entre otros, el tema de la inclusión está muy claramente instalado en el documento. Por ejemplo, si se quiere pensar en el modelo de escuela de tiempo completo, habría que ver cómo funciona en otros lugares, etcétera. En resumen, se trata de nutrir el debate sobre política educativa y por eso hicimos llegar un borrador.

Les adelanto que el próximo miércoles 18 concurriremos a la Comisión respectiva de la Cámara de Representantes porque nuestra idea es que se trate de una actividad de todo el Parlamento, pero sin dudas eso quedará en manos de ustedes. Nosotros no queremos imponer nada sino simplemente aportar. A nuestro juicio es una idea importante que comenté con gente del Gobierno antes de que asumiera e incluso la hice llegar por escrito. Estoy convencido de que el Uruguay necesita insertarse en el mundo en materia educativa y con esto no estoy diciendo que deba imitar lo que hacen otros. Creo que lo necesita para entender mejor sus problemas y para buscarles soluciones. Un programa de estas características podría ser un elemento que contribuyera a que nuestro país se meta más en el mundo y a entender lo que está pasando en materia educativa. Reitero que esto sería muy útil para este proceso de acuerdo que se ha logrado entre los cuatro partidos políticos.

En definitiva, debe quedar claro que de parte de la Unesco existe la mayor de las voluntades para apoyar una iniciativa de este tipo. Nosotros quisiéramos que sirviera para aportar elementos y evidencias de cosas que pueden ser útiles para repensar el modelo educativo y el modelo de escuela.

Estoy seguro de que no hay inclusión sin pensar nuevamente el modelo de escuela. No me refiero al modelo de escuela primaria, sino al modelo global. En esta misma Comisión el año pasado tuvimos una muy linda discusión en la cual decíamos, entre otros conceptos, que para nosotros el Uruguay tenía una oportunidad hermosa de transformar las escuelas de tiempo completo y las de 7º, 8º y 9º grado -que han funcionado muy bien y quienes son del área rural lo saben; seguramente el señor Presidente conocerá que en Tacuarembó tenemos tres o cuatro- en un modelo de escuela básica de nueve años, aunque no universalizarlo ni mucho menos dado que estas cosas hay que hacerlas con tiempo. Se podrían tomar 40 ó 50 escuelas de tiempo completo, o menos, y alguna de 7º, 8º y 9º grado para ver qué pasa y si funcionan bien integrando básico-primario, básico-medio. El docente de 7º, 8º y 9º grado es el maestro de Primaria formado por grandes bloques de aprendizaje; uno trabaja el área de ciencias sociales, otro la de lengua y comunicación, etcétera. Sabemos que los resultados, comparados con liceos urbanos de similares características, son mejores. Ahí está la evidencia y los resultados de evaluaciones hechas en 2003 y 2004 que lógicamente están disponibles. Es por eso que creo que un programa de estas características puede aportar elementos de discusión. En las actuales condiciones, mantener la separación Primaria-Educación Media no va a resolver el problema de deserción en esta última. No creo que el camino vaya por ese lado ni por pensar cosas distintas para ambos niveles de educación. Por ejemplo, si la lengua materna se enseña de manera distinta en Primaria y Secundaria, con diferentes enfoques pedagógicos, el problema no se soluciona; y eso sucede.

Sinceramente quiero agradecer el hecho de que me hayan recibido en seguida que lo solicité y estamos a la orden para contestar las preguntas que quieran realizar.

SEÑOR PRESIDENTE.- Al contrario, los agradecidos somos nosotros por el tiempo que ha dispensado para venir a conversar sobre estos temas tan importantes.

SEÑORA MOREIRA.- Me da mucho gusto ver al señor Renato Opertti después de tanto tiempo y agradezco especialmente la exposición que hizo. A pesar de que llegué tarde, leí el proyecto que hizo llegar a la Comisión y quiero decir que justamente en el día de hoy tuvimos una larga discusión en el Plenario sobre los resultados de las pruebas PISA a propósito de una intervención del señor Senador Solari. En el ánimo de todos estaba la preocupación por la educación secundaria y sobre cuánta inversión, cuántos recursos se deben asignar y cuál es la solución. Creo que todos estamos bastante perplejos con el tema de la deserción en la Enseñanza Media y en ese sentido tomé nota de muchas de las cosas dichas por el señor Opertti. Particularmente, se refirió a los docentes codesarrollando currículas, a experimentar con escuelas de tiempo completo que integren el primer ciclo de la Enseñanza Media con la Primaria y a la relación entre la Educación Técnica y la Educación Media. Simplemente quiero decir que todo esto viene como anillo al dedo a esta discusión que estamos teniendo en este momento.

SEÑOR AMORÍN.- En el mismo sentido que la señora Senadora, quiero decir que realmente ha sido un gusto escuchar a Renato Opertti hablar de estos temas de los que sabe tanto. Además, en algunas cosas nos hace pensar a fondo y creo que eso es lo más importante que nos puede pasar cuando venimos a este tipo de reuniones. Hay temas que son muy importantes y uno se imagina el fenomenal trabajo que ya habría que empezar a realizar a fin de adaptar la idea que tienen algunos docentes del Uruguay para poder manejar la educación de esta forma. Es evidente que en otros lugares se maneja de manera distinta y que muchas veces nosotros pensamos en la educación como en un sistema de bloques. Por tanto, creo que esta charla debería seguir. Antes de iniciar formalmente esta sesión estábamos hablando de que el año que viene deberíamos dedicarnos a estos temas en profundidad para hacer un aporte importante a la educación en el Uruguay. Nos referíamos al año que viene porque lamentablemente este año el Presupuesto se nos lleva todas las horas. No sé si el planteo que hacía el señor Opertti de llevar a cabo talleres es el mejor camino -lo discutiremos; puede ser interesante- pero creo que tenemos que seguir estas conversaciones. Si el señor Opertti viene seguido al Uruguay debemos pedirle que se acerque a charlar con nosotros o con la Comisión.

SEÑOR RUBIO.- Al igual que a los demás señores Senadores, me ha parecido muy importante el aporte, que coincide con algunas de las preocupaciones mayores que tenemos desde hace mucho tiempo. Por ejemplo, podemos mencionar el corte abrupto que se da en el pasaje de la Educación Primaria a la Media -está medido desde todo punto de vista- que es un problema muy fuerte. Creo que hay que pensar en un diseño que incluya el conjunto y los desarrollos en distintas direcciones con una

concepción, diría, más moderna, que no sea simplemente la acumulación de algunas disciplinas. Me parece que es un tema muy importante y por algo se aludió al final que se ha registrado en 8º y 9º en algunas zonas del interior. Me parece que hay algunas pistas de temas en los que Uruguay ha hecho experiencias parciales y que podemos utilizar para luego ver la experiencia comparada. Realmente me parece muy interesante la experiencia comparada porque todos estos sistemas de medición son indicadores, pero considero que no es suficiente hacer la prueba a nivel del universo a todos los muchachos de 15 años. Así que bienvenido el aporte y veremos cómo podemos incorporar estos elementos. El año que viene efectivamente puede ser clave para la Comisión. Recuerdo el caso de la Comisión de Ciencia y Tecnología en la que en determinado momento decidimos tomar fuerza y convocamos a todos los actores habidos y por haber, en un largo proceso de cambio y de negociaciones, y finalmente se llegó a un conjunto de propuestas que se han implementado y han cambiado muchas cosas en este país. Por lo tanto, el Parlamento tiene su responsabilidad de aporte y su capacidad de convocatoria.

SEÑOR PRESIDENTE.- Quiero hacer algunas reflexiones sobre las palabras y el mensaje que dejó el señor Opertti. Uno de los grandes debe que tenemos en el Uruguay es una discusión a fondo sobre los contenidos de la educación. Hemos discutido mucho con respecto a las formas institucionales, a cómo ejercer el gobierno de la educación y a las inversiones que el país debe desarrollar para mejorarla. Estas son materias que se han discutido en forma recurrente y próximamente las vamos a estudiar en el Presupuesto Quinquenal. Así lo dijo hace unos días el señor Ministro de Economía y Finanzas; en una reunión le escuché decir que uno de los objetivos que el Gobierno persigue es fortalecer o apuntar fuertemente al tema de las escuelas de tiempo completo -ya sea a través de la transformación de escuelas existentes o con la construcción de nuevos locales- y al de la infraestructura en la Educación Media. Ahora bien, creo que el tema central que tenemos que discutir es el del contenido educativo, porque recién a partir de ahí vamos a ver cuál es la funcionalidad de la infraestructura. Tengo la humilde percepción -como hombre del interior- de que nos quejamos de la falta de infraestructura, y no sé si en algunos aspectos no tenemos una infraestructura ociosa. Indudablemente estos son temas muy profundos e importantes y suscribo lo que acaba de decir el señor Senador Rubio en el sentido de ver la experiencia comparada. Es evidente que el hecho de profundizar en esto constituye una guía fundamental. Además existe mucho interés en los partidos políticos uruguayos; hemos madurado lo suficiente, quizá, porque todos hemos tenido que ejercer el Gobierno y eso implica mayor responsabilidad en la forma de encarar estos temas con visión de futuro, ya no con visión de siglo XX, sino de este tiempo. Considero que en ese sentido existe un buen ánimo en todos los partidos políticos, interés, ganas y disposición de profundizar en estos temas.

De manera que suscribo lo que ha dicho el señor Senador Amorín en el sentido de que va a ser muy importante la posibilidad de mantener un diálogo fluido y acceder a los contactos que nuestro invitado maneja, fundamentalmente a nivel de Europa, a los efectos de conocer -como decía el señor Senador Rubio- la experiencia comparada en otros países para profundizar en estos temas de futuro, que no son para mañana, pero sí para pasado mañana, y de los cuales debemos ocuparnos urgentemente.

SEÑOR OPERTTI.- Quiero agradecer a todos los distinguidos Senadores que integran esta Comisión; la verdad es que es un gusto poder estar aquí para compartir y discutir estos temas de la manera en que lo estamos haciendo.

Quisiera hacer referencia a dos o tres aspectos vinculados a la educación comparada que mencionaba el señor Senador Rubio, que es un tema clave.

Detrás de esta idea está la perspectiva de una educación comparada para que el país pueda analizar estos elementos en un marco comparado. Estamos proponiendo para el año próximo la organización de un taller donde se pueda analizar cuáles son los grandes temas de la educación en la actualidad en términos comparados, que de alguna forma se pueda reaccionar frente a eso y que, en definitiva, se pueda saber qué es lo que pasa con la educación comparada en el mundo.

Oportunamente se les hará llegar la invitación, pero podemos adelantar que el lunes empieza el Taller Diploma y vamos a realizar una conferencia pública que se llamará “Cuánto importa el currículum en el mundo actual”. No nos referiremos solo a Europa, sino también a lo que pasa en

África, en Asia, etcétera. Plantearemos una perspectiva de conjunto y creo que sería interesante que un grupo de educadores uruguayos pudiera ir a ver y a hablar sobre qué es lo que está pasando en China, por ejemplo. Por nuestra parte, podríamos facilitar toda la información pertinente y los contactos pues trabajamos directamente con la Directora de Educación Básica de ese país, que es la encargada de la reforma curricular. Esto significa también que existe disposición a trabajar no solo con el Parlamento, sino también con el Poder Ejecutivo; nos contactamos con el Parlamento en esta instancia porque nos pareció más oportuno.

Un segundo elemento que quisiera mencionar tiene que ver con la deserción. Creo que en este tema hay mucho para ver de otros lados en cuanto a cómo funcionan. Este problema no depende solo de un sistema de compensaciones o de retribuciones. Se puede pensar en mecanismos de becas o de remuneraciones, pero hay que tener en cuenta que esto también tiene relación con un cambio curricular profundo. Los modelos que funcionan bien en cuanto al combate a la deserción, motivan de una manera distinta al alumno.

En cuanto a las tecnologías de información, podemos decir que en el diploma vamos a incluir visitas a escuelas donde se ha implementado el Plan Ceibal para observar cómo se está desarrollando en el marco de la educación comparada.

Volviendo al tema de la deserción, quiero destacar que no debemos pensar que se combate solamente destinando más o menos recursos para determinados sistemas de bonos y demás. Hay muchas interrogantes con respecto a cómo funcionan estos modelos. Por ejemplo, en Brasil ha mejorado notablemente la asistencia a la escuela y se ha expandido asombrosamente la educación básica; sin embargo, en términos de resultados, existe todavía una situación bastante complicada. No hay que pensar que porque se compense o porque se destinen determinados recursos, se lograrán mejores resultados.

Hay un punto que también quisiera mencionar en cuanto a la educación comparada y que tiene que ver no solo con la posibilidad de plantearla en Uruguay, sino también con que educadores de nuestro país vean otras experiencias, tengan la posibilidad de contrastarlas y analicen, por ejemplo, cómo funciona el modelo de escuela comprensiva de 9 a 10 años en Finlandia o la escuela de educación básica en China. Es muy importante ir, ver y hablar cara a cara.

Me parece que esto puede representar una oportunidad para buscar mecanismos como para que, a través de la ANEP o del Ministerio de Educación y Cultura -los señores Senadores conocen más que yo- se puedan articular y concretar estas cosas. Lo que está haciendo China, por ejemplo, es formidable porque está llegando prácticamente a universalizar los egresos en educación media básica.

SEÑOR RUBIO.- ¿Qué quiere decir eso?

SEÑOR OPERTTI.- Quiere decir que está llegando a tener una tasa de finalización de nueve años básicos completos. Nosotros estamos bastante lejos todavía de esa meta.

SEÑORA MOREIRA.- ¿En cuánto estamos?

SEÑOR OPERTTI.- Depende del dato, pero en el nivel básico estamos en el entorno del 60% o 70%, y en el nivel superior estamos por debajo del 50%. El dato real es que tenemos alrededor de un tercio de personas de 20 años que no han completado la educación media. Evidentemente, estamos mal, y lo sabemos desde hace mucho tiempo.

La realidad indica que China alcanzó ese objetivo en muy poco tiempo, y lo hizo sin haber aumentado mucho el porcentaje del Producto Bruto Interno destinado a la educación. Es más, el gasto en educación en China está por debajo del 3% del PBI y ahora se está discutiendo la posibilidad de llevarlo al 3,5%. Lo que quiero decir con esto es que es interesante también ver otras experiencias.

Además, quisiera insistir en el tema del currículum -el señor Senador Penadés y la señora Senadora Moreira no estaban presentes cuando hablamos sobre este aspecto- porque el caso de China es un buen ejemplo de lo que dijimos al principio en el sentido de que el currículum articula realidades globales nacionales y locales. En ese país hay un currículum nacional que define grandes orientaciones, como por ejemplo, la inserción de China en el mundo. Quiere decir que hay un tema de inserción política, social y económica. Pero después los niveles locales pueden definir el 20% del currículum de la escuela secundaria y hay una página web donde los profesores pueden acceder a las clases para luego impartirlas a sus alumnos.

SEÑOR AMORÍN.- Me parece muy importante lo que dice el señor Opertti, porque cuando se habla de centros locales, hay una parte del currículum que tiene que ver con realidades o con conveniencias locales. ¿Ese trabajo está a cargo de cada centro educativo o del comisario de la provincia, por ejemplo?

SEÑOR OPERTTI.- Lo hace el centro educativo en el marco de arreglos locales muy aceitados políticamente, lo que significa que la comunidad política local está muy detrás del centro educativo. Por ejemplo, en el caso de Finlandia esa tarea está a cargo de los centros, pero en el marco de los arreglos comunitarios. Aclaro que cuando digo "comunitarios", estoy diciendo que las comunidades locales aportan recursos, apoyos, etcétera. Pero en definitiva, lo que quiero destacar es que hoy no se habla de currículum global ni local; el concepto que se maneja hoy es el de currículum "glocal", es decir, un currículum que combina realidades globales con aterrizajes locales. Ahora bien, para que un currículum localmente funcione, tiene que ser muy sólido desde el punto de vista central, porque tiene que haber conceptos muy claros para todos; de lo contrario, se transforma en un elemento de inequidad. La señora Senadora Moreira lo sabe muy bien por todo el estudio de ciencia política que ha hecho: buena parte de las experiencias de descentralización en América Latina, cuando no había anclajes universalistas, se transformaban en elementos inequitativos. Por eso en el mundo se habla del pasaje de políticas universalistas homogéneas a políticas universales incluyentes y diversas.

SEÑOR LORIER.- Lamentablemente voy a tener que retirarme y me va a dar pena no poder escuchar las respuestas del señor Opertti a lo que voy a decir, pero creo central un aspecto en cualquier proceso de la vida, incluyendo el educativo, que es la participación de los propios interesados. Sin ese requisito -y me parece que hay que sacarle el mote de corporativista a esa participación e ir a la esencia misma de lo que es la experiencia acumulada- no creo en ningún proceso de cambio. Considero, sí, que es necesario que las personas especializadas en los temas de la educación aporten y que aquellos que han dedicado toda una vida a estudiarlos sean actores centrales en cualquier proceso de cambio, pero creo que quienes activamente están en contacto con los estudiantes, haciendo experiencia todos los días, deben ser también actores centrales. Desde mi punto de vista, sin ese convencimiento de quienes son actores y sin esa experiencia acumulada, no hay cambio posible. Se pueden ensayar distintas experiencias -tecnocráticas o no- pero van a rebotar contra los elementos centrales de la estrategia del cambio para avanzar en materia educativa.

Aquí hubo un congreso educativo en el que la participación podrá haber sido mayor o menor, pero no se cerró a nadie. Se calcula que las personas que intervinieron en las distintas instancias llegaron a las 22.000 pero, repito, lo interesante fue que no hubo ninguna cerradura que impidiera participar; si alguien no participó fue porque no quiso hacerlo. De ahí surgieron un conjunto de experiencias que no se pueden obviar ni desconocer en ningún tipo de reflexión que se realice a este respecto -no importa dónde se haga- porque se estaría borrando con el codo lo que escribimos con la mano en cuanto a la participación. Quizás se pueda decir que se pudo haber participado más, que faltó convocatoria o interés y nadie puede negar que eso pudo haber ocurrido, pero no podemos olvidar que en todo caso también ese es un problema que hay que analizar. ¿Por qué no se participó si las puertas estaban totalmente abiertas para hacerlo?

Me quiero referir a dos grandes temas que me parecen centrales en mi visión. El primero es el que colocó en la escena política nacional el Senador Solari acerca de los elementos socioeconómicos que muchas veces están detrás de los procesos de deserción. El señor Senador dijo con todas las letras, basándose en un estudio científico técnico muy serio, que hay segmentos de nuestra población que por su conformación cerebral están excluidos de los procesos educativos porque no pueden seguir su ritmo.

El segundo tema es que nos vamos a encontrar con una masa de maestros y de profesores que no tienen ni un libro y, diría más, ni un diario en su casa y han perdido durante decenas de años la capacidad de estudiar. Personalmente creo que en un caso estamos ante analfabetos funcionales, pero de alguna manera incluiría a algunos docentes en esta categorización, y lo hago porque conozco a algunas personas que son docentes y a veces se guían por el suplemento “El Escolar”, del diario “El País”, para poder preparar sus clases. ¡A ese nivel hemos llegado en cuanto al deterioro de la formación técnico docente en nuestro país! A quién le pueden caber dudas de que en el interior, durante todo un período histórico, ser docente significaba tener un título importante dentro de la sociedad uruguaya. Luego, eso se fue perdiendo y las carreras de maestro y de profesor -sobre todo, la primera- según la importancia que se les da en esta sociedad, fueron quedando relegadas para los estratos de menores ingresos y para aquellos que no pueden viajar a Montevideo con el fin de seguir una carrera.

Creo que lo expuesto, junto con las intervenciones que realizaron el resto de los compañeros, es un aporte a los elementos que deben estar participando en la discusión de esta cuestión.

Un tercer aspecto es el siguiente. Aquí se habló del caso de China, pero pienso que, más allá de que guste o no, también es interesante analizar la experiencia de Cuba. Hay cifras importantes en América Latina acerca de tasas de alfabetización, que son reales y no fueron inventadas. Es más, un tema que debemos tener en cuenta es que, actualmente, en ese país, la posibilidad de acceder a la enseñanza terciaria se da en localidades que se pueden equiparar a lo que es Cardal o Curtina en el Uruguay. ¿Por qué sucede esto? Porque hay un reciclaje de los profesionales universitarios. Se pusieron a tono y se vincularon a través de Internet con las distintas universidades. Nosotros tuvimos la oportunidad de preguntar en la Universidad Central de Las Villas, en Santa Clara, si eso no producía una disminución de la calidad de la educación. Se me contestó que la condición sine qua non para que esto se pudiera lograr es que no se disminuyera la calidad curricular de quienes se recibían a través de esta metodología, que parece increíble pero, repito, permite el acceso a un título terciario en las localidades más remotas y pequeñas.

Insisto en que me gustaría seguir participando de la reunión. Creo haber planteado algunos elementos que pueden ser de interés y se han incorporado aspectos que en alguna otra oportunidad seguiremos analizando.

Agradezco al señor Opertti y reitero a los señores Senadores que debo retirarme.

SEÑOR OPERTTI.- Antes de que el señor Senador se retire quisiera decirle que respecto al tema del codesarrollo del currículum al que hizo referencia, cabe destacar que no hay docente que más participe que aquel que puede codesarrollar su currículum. Ahí hay un potencial de participación docente, creativa y dinámica muy fuerte.

Precisamente, Cuba hizo reformas sustanciales en la educación media en cuanto a la organización de las disciplinas. Redujo enormemente el número de asignaturas y ese ha sido uno de los factores relevantes para lograr mejores niveles. Con esto quiero decir que el hecho de reformar la educación media básica también implica repensar las entidades disciplinarias; no se pueden repensar las entidades disciplinarias en un país como Uruguay sin tener en cuenta las entidades corporativas. Este es un elemento muy importante que quería mencionar y el ejemplo de Cuba así lo demuestra.

SEÑOR PENADÉS.- Ante todo pido disculpas por haber llegado tarde, aunque aclaro que voy a leer la versión taquigráfica de esta sesión, porque las visitas del Licenciado Opertti siempre son removedoras por los datos que aporta y las posibilidades de trabajo. También me sumo al desafío para convertir al 2011 en un año de trabajo sobre la educación para la Comisión de Educación y Cultura del Senado.

Por otro lado, quisiera dejar dos constancias. Una de ellas refiere a que se está tomando la versión taquigráfica de esta sesión y el señor Senador Lorier hizo una serie de afirmaciones sobre el debate educativo, la convocatoria y la participación con las que no estamos de acuerdo. Pienso que

frente a la presencia de los señores Senadores de la oposición, no quedaría bien que no dejáramos debida constancia de ello.

Dado que uno de los elementos centrales en los que vamos a tener que trabajar es el de la formación docente, me gustaría pedir al licenciado Opertti todo el material que pueda remitirnos. Tanto ese material como su experiencia son muy importantes para mí, porque centro uno de los grandes problemas de la educación en la formación de los educadores. En ese sentido vamos a tener que trabajar y mucho, porque uno de los elementos de mayor frustración que he tenido durante los cinco años pasados, así como los anteriores, es no haber logrado nunca que la Universidad de la República y la ANEP se pusieran de acuerdo para establecer las carreras universitarias de la docencia. Tuvo que llegar la Ley de Educación para crear un Instituto y, de esa manera, lograr un camino que en más de cuarenta años no se había planteado. Esto data del debate entre Carlos Vaz Ferreira y Grompone, de épocas en las cuales yo, que tengo 45 años, no había nacido. Me parece que va llegando la hora de que afrontemos este tema seriamente.

El señor Senador Lorier planteaba otro de los desafíos, que tiene que ver con el corporativismo, y será una de las grandes batallas a dar en el futuro, porque en muchos de los ejemplos que se pusieron sobre la educación y su implementación, el corporativismo está muy atenuado, menguado o no tiene la fuerza que usualmente tienen en Uruguay. Ahora tendrá aún más fuerza con representación en los órganos de conducción de la educación.

Reitero que todo aquello que tenga que ver con experiencia respecto a la formación docente, a las carreras universitarias, con la posibilidad de una apertura en la formación docente en varios centros de estudio y que sirva para su currícula, nos servirá como elemento para trabajar. Por ello sería muy interesante que el Licenciado Opertti nos enviara toda la información que tenga disponible. Muchas veces se centraliza el tema en los alumnos y los problemas sociales, pero siempre pongo el ejemplo de un liceo que conozco, en medio del barrio Borro, que se llama Liceo Jubilar Juan Pablo II, es gratuito y está financiado por la Iglesia Católica. Olvidémonos de ese dato y vayamos a los resultados: tasa de deserción: menos del 10% de la población estudiantil; tasa de repetición: menos del 8%; tasa de presencia de los alumnos: más del 90% y, a su vez, 350 alumnos en lista de espera para ingresar porque el liceo no tiene capacidad para más gente. Sin embargo, en la zona hay un liceo público en el que los resultados son inversamente proporcionales a estos. Se trata de muchachos del mismo contexto social, de la misma situación económica y con las mismas precariedades. Me gustaría analizar un día por qué en un liceo se logran estos resultados y en el otro no. Considero que esto también tiene mucho de componenda y, en este sentido, el señor Presidente expresaba algo que comparto, en cuanto a que a veces se pone demasiado énfasis en la infraestructura, pero me parece que nos ha faltado creatividad.

Días pasados fui a visitar la escuela “Grecia” -por la mañana se denomina “Dardo Ortiz”- ubicada en 21 de Setiembre y Ellauri. La matrícula está formada por 130 alumnos, cuando hace 8 años tenía 500. Ahora bien, la escuela pública del barrio Casabó, continuación Holanda sin número, mano izquierda, tiene una superpoblación brutal. ¿Qué podríamos hacer? La señora Senadora Topolansky decía el otro día -quizás con razón- que se podría adoptar la sencilla medida de contratar un ómnibus que llevara y trajera muchachos en aras de tratar de paliar situaciones que se están dando en este caso y que creo marcan una subutilización de la infraestructura que hay en diferentes lados del país.

No quiero ahondar más en el tema porque en ese caso nos pasaríamos discutiendo todo el día, pero insisto en la necesidad de que se nos envíe toda la información relativa a formación docente, nuevas experiencias, estímulo a los docentes, etcétera.

Muchas gracias.

SEÑORA MOREIRA.- A propósito de la presencia del licenciado Opertti en Sala, quisiera expresar algo al señor Senador Penadés en relación a dos aspectos.

El ejemplo que el señor Senador trae acerca de dos liceos seguramente debe ser cierto, pero a nivel de los datos agregados, los estudios de CEPAL, que luego dieron lugar a la reforma educativa,

mostraban que los establecimientos educativos públicos en lugares de buen contexto socioeconómico funcionaban tan bien como los privados; el problema lo tenían los de contexto crítico. Aclaro que me estoy refiriendo a la educación primaria.

El otro aspecto, referido a la deserción, que advierte el señor Senador Penadés en la escuela “Grecia”, tiene que ver con la disociación de las pautas de fecundidad de las mujeres de clase media; pero ese es un fenómeno de los últimos treinta años. Por eso se observa una caída en la matrícula de estos centros educativos y un aumento en la de los de contexto crítico.

Por eso toda la discusión que tenemos que dar sobre la modernización de la currícula educativa está atravesada por los problemas de una sociedad más pobre y dual. Son, pues, dos fenómenos que confluyen y provocan que la situación sea más explosiva de lo que sería si los problemas se basaran solamente en la modernización de la currícula educativa.

SEÑOR OPERTTI.- Lo que expresaban el señor Senador Penadés y la señora Senadora Moreira marca bien la discusión sobre algunos temas centrales. Me parece importante enfatizar algo que mencionó el señor Senador Lorier en cuanto a que hay que evitar caer en el discurso del determinismo socioeconómico, porque eso muchas veces lleva a no pensar en la naturaleza pedagógica del acto educativo o a dejarla de lado. Si bien el contexto socioeconómico influye en los aprendizajes -eso está evidenciado, no solo acá sino en todo el mundo- también está claro que las escuelas, si tienen buenas propuestas en términos de enseñanza, de aprendizaje y de metodología para atender la diversidad, contrarrestan pedagógicamente ese contexto. De alguna forma hay que evitar el riesgo de caer en una suerte de determinismo sociológico que puede llevar a no ver las cosas tal como son en realidad. Es importante manejar ese punto.

Por otro lado, me parece que la formación de maestros es clave y las reformas educativas en el mundo muestran -el caso de Uruguay es un ejemplo- que el desfase entre un cambio curricular en educación media básica y un cambio curricular no hecho en la formación docente, da como resultado un docente que no está formado para dictar clases. Ese tema es central y creo que ahí está el talón de Aquiles del problema.

Quedamos con el desafío de aportarles información. Al respecto, deseo destacar que estamos trabajando con los países europeos, a nivel de toda la Unión Europea, en un proyecto -cuyos resultados les puedo hacer llegar- que consiste en trabajar con los educadores para definir cuáles son las características que hacen inclusivo a un docente. El docente inclusivo es aquel que atiende la diversidad de los estudiantes y logra responder pedagógicamente ante ella, y nosotros estamos trabajando en la elaboración de ese perfil. Todos los países europeos se están poniendo de acuerdo en definir cuáles son las características comunes de un perfil de docente inclusivo. Creo que buena parte de los problemas curriculares que tiene la formación docente es que no brinda una estrategia para atender la diversidad. Si uno va al currículum de formación docente en educación inicial o de maestros y profesores, verá que hay muy poco referente a cómo atender pedagógicamente la diversidad de los alumnos. Hablo del uso de estrategias metacognitivas, uso de la memoria, aprendizaje colaborativo, sistema de tutorías y aprendizaje de pares.

El CD que les entregué a los señores Senadores muestra la experiencia de una escuela inclusiva de Manchester, Inglaterra. Si bien está en inglés, contiene subtítulos en español. Uno de los expertos en educación inclusiva, de origen inglés, decía que una de las claves de los buenos resultados de la escuela radica en que los alumnos se ayudan unos a otros, y para lograr esto es fundamental que la escuela facilite los espacios pedagógicos y curriculares. Este no es un tema de recursos sino de cómo se organiza el centro educativo. Ustedes verán cómo en esa escuela los niños se ayudan los unos a los otros y cuentan con consejos estudiantiles -a los 8, 9 y 10 años- en los que dialogan sobre los temas de la sociedad, siendo ellos quienes los organizan; en cierta medida autogestionan el conocimiento. Obviamente, deben existir ciertas condiciones en materia de infraestructura, porque esto no puede hacerse en la nada. De todos modos, lo que destaco es que está comprobado que el aprendizaje entre pares es un factor enorme de potenciazación del rendimiento de los alumnos. En esa línea podemos aportar elementos al Parlamento.

(Intervención del señor Senador Rubio, fuera de micrófono, que no se oye)

SEÑOR PRESIDENTE.- La Comisión agradece al señor Opertti por la exposición realizada y vuelve a solicitarle que se mantenga en contacto y nos haga llegar toda la información que entienda conveniente.

Dado que estuvimos hablando del tema curricular, quiero cerrar esta reunión contando una experiencia que viví en el interior, siendo Diputado. Como todos sabemos, el norte del Uruguay ha tenido un muy fuerte crecimiento del sector forestal en los últimos años. Resulta que, allá por 1991 ó 1992, llegué a una escuela rural enclavada en una zona netamente forestal donde el maestro trabajaba con los alumnos y los padres a quienes enseñaba a plantar mudas para los árboles. Conseguía mudas en una empresa forestal de la zona, algunos padres aportaban elementos y los sábados se juntaban todos. Precisamente, visité esa escuela un sábado y luego de estar charlando un buen rato sobre esa experiencia, el maestro me dijo: "Que no se vaya a enterar la Inspectora porque ya me visitó una vez y me dijo que esto está fuera del programa y que por ello podía ser sancionado".

SEÑOR OPERTTI.- Las experiencias más interesantes de 7º, 8º, y 9º grado que pusimos en marcha fueron en escuelas rurales -producto del crecimiento de la forestación- en Paysandú y Tacuarembó.

SEÑOR PRESIDENTE.- Reitero nuestro agradecimiento por su presencia.

(Se retira de Sala el señor Renato Opertti)

SEÑOR PENADÉS.- Quiero proponer a la Comisión que se invite a los responsables del Plan Ceibal para que nos informen sobre su marcha y para conversar sobre algunos hechos que han tomado pública notoriedad con relación a las roturas de computadoras y otras cosas.

En segundo lugar, creo que sería oportuno que, ya constituido el Codicen, procediésemos a invitarlos a conversar con nosotros sobre la previsión presupuestal y los planes de ejecución que tienen pensado llevar adelante. A pocos días de que sea remitido el Presupuesto al Parlamento, creo que sería conveniente que la Comisión tenga una instancia de conversación con las máximas autoridades de la educación sobre los planes que pretende llevar adelante y ejecutar en el quinquenio.

Me parece que son dos temas muy importantes. El primero de ellos está relacionado con algo no menor, por la trascendencia que el Plan Ceibal ha tenido y dado que se pretende generalizar a Secundaria. Por otro lado, me gustaría que hicieran referencia a algunos datos que se han dado sobre las Ceibalitas, que son preocupantes en el sentido de que en los contextos más críticos el 15% de estas computadoras ya están rotas y que en los de mejor situación solo lo estaría el 1%. También sería interesante hablar sobre qué plantes se piensa llevar adelante. Cabe destacar que las primeras computadoras no tenían Word en su software y parecería que ahora sí cuentan con ese programa.

En definitiva, me interesaría conversar sobre estos temas y creo que sería bueno que la Comisión recibiera a quienes están a cargo de este Plan, porque ya se han aplicado los programas y se puede ver cómo se vienen insertando dentro de la currícula.

SEÑORA MOREIRA.- El semanario "Brecha" ha hecho una extensa cobertura sobre el Plan Ceibal y su evaluación desde el punto de vista de los logros de aprendizaje, ya que hay que tener en cuenta la inversión y el uso efectivo que se le da.

Simplemente deseo agregar que acompañaría ambas iniciativas.

SEÑOR PRESIDENTE.- Solicitamos a Secretaría que haga las gestiones correspondientes, tanto con las personas responsables del Plan Ceibal como con las autoridades del Codicen a los efectos de prever fechas tentativas para convocarlos a una reunión.

Por último, quería informarles que los egresados del Instituto Universitario de Punta del Este piden ser recibidos y debemos resolver si es pertinente hacerlo o no.

SEÑORA MOREIRA.- Puedo buscar información sobre el tema para la semana que viene, porque sé que en la última visita hubo una solución.

SEÑOR PRESIDENTE.- En ese caso, esperamos el informe de la señora Senadora, para resolver el tema en la próxima sesión.

Se levanta la sesión.

(Así se hace. Es la hora 17 y 41 minutos)